



Ecriture et migration. Pérégrinations avec des adolescents scolarisés tardivement

Joanna Lorilleux

► To cite this version:

Joanna Lorilleux. Ecriture et migration. Pérégrinations avec des adolescents scolarisés tardivement. Hommes & migrations, 2014, 1306, pp.11-20. hal-01197358

HAL Id: hal-01197358

<https://univ-tours.hal.science/hal-01197358>

Submitted on 5 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ecriture et migration. Pérégrinations avec des adolescents scolarisés tardivement.

Joanna Lorilleux,

EA 4246 PREFics – DYNADIV
Université Fr. Rabelais Tours

Le présent texte repose sur une recherche en didactique des langues visant à comprendre les évolutions, à l'occasion d'une première scolarisation tardive, des rapports à l'écrit de jeunes migrants allophones (roms, notamment). Son écriture fait suite au colloque "Ecritures en Migrations"¹ où j'ai présenté les premiers pas de ma recherche. Celle-ci a bien sûr évolué depuis, et je rendrai compte ici de ses fondements, mis en perspective avec de nouveaux questionnements apparus à la rencontre des élèves. Co-construire des représentations de l'"écrit" avec des collégiens réputés faiblement littératisés² est l'objectif qui a présidé à l'élaboration d'un projet d'ateliers d'arts plastiques en classe. Créations plastiques, écrits, récits, entretiens et débats m'amènent aujourd'hui à reconsidérer les éléments qui me semblaient fondamentaux à l'époque et à envisager autrement le lien qui peut être fait entre écriture et migration chez les jeunes avec lesquels j'ai travaillé.

Avant de présenter les éléments d'orientation sous-jacents à la mise en œuvre d'ateliers d'arts plastiques, je peindrai donc le paysage théorique et empirique qui a vu naître mon questionnement. Je rendrai compte aussi des éléments moteurs, notionnels et expérientiels qui m'amènent aujourd'hui à déplacer la problématique de l'accès au savoir vers celle de la (trans)formation.

Aux origines de ma recherche : écrit et intégration scolaire

L'intégration scolaire : une parmi d'autres pour des enfants migrants

L'ethnisation d'une catégorie d'élèves constitue une transgression des lois fondamentales de l'école française. Elle permet pourtant de jeter un regard particulier sur des relations sociales scolaires possiblement spécifiques, au prisme des relations interethniques. Pour Weber

¹ 11-12 mai 2012, Paris VIII – Saint-Denis

² La littératie "désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistiques et graphiques, au service de pratiques qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, et aussi dans le temps" (Jaffré, 2004 : 31)

(Poutignat et Streiff-Fenart 1995 : 39) “les groupes ethniques ne supposent [ni une réelle communauté d’origine, ni] une réelle activité communautaire. Ils n’existent que par la croyance subjective qu’ont leurs membres de former une communauté [...]”. A quoi s’ajoute l’autre revers de la frontière entre un “nous” et un “eux” construits socialement, celui de l’attribution d’identités. Des individus et des groupes se *disent* constitués, d’autres se pensent extérieurs à eux, et ces appartenances engendrent ou impliquent des représentations qui influent sur les relations sociales entre ces groupes et entre les individus qui les composent. Ces influences sont d’autant plus notables quand la dichotomie eux/nous s’exerce dans des relations entre groupe dit minoritaire et groupe dit majoritaire (Lorcerie, 2003 ; Barth, 1969³). Ainsi m’est apparue une situation particulière, que j’avais formulée comme suit : “De nombreux élèves roms migrants n’entrent pas dans les apprentissages du lire-écrire”. Les groupes impliqués dans cette relation sociale sont composés d’une part de l’institution scolaire et de ses représentants, et d’autre part par les élèves s’identifiant et/ou identifiés comme “roms”. L’analyse croisée des textes institutionnels relatifs aux structures accueillant ces enfants et d’entretiens menés auprès des élèves concernés, de leur famille et de leurs enseignants, montre qu’il n’y a pas de réelle congruence entre les attentes des uns et des autres quant à la fréquentation de l’école.

Les enseignants ne s’expliquent pas ce qu’ils qualifient d’absence d’apprentissage chez les élèves, et qu’ils vivent comme un échec. Les familles, elles, se disent satisfaites de la scolarisation des enfants et ne semblent pas percevoir négativement la situation.

Les entretiens menés montraient que l’attente première des familles face à l’école concerne principalement la normalisation de leur situation (administrative notamment) : la *scolarisation* doit permettre aux enfants de mener leur vie en France. Alors que les enseignants et les textes visent des *apprentissages* de savoirs et savoir-faire, qui doivent mener à l’*acquisition* de l’autonomie. Il semble donc y avoir là un premier malentendu (ou mal-attendu réciproque ?). Selon le point de vue adopté, la même relation dans laquelle sont engagés familles, élèves et enseignants, joue un rôle potentiel d’inclusion (voie d’entrée dans la société française) ou au contraire d’exclusion (élève hors norme, différent, en échec).

Institution scolaire française et centralité de l’écrit : le rapport épistémique au savoir

³ Traduction française in Poutignat & Streiff-Fenart, 1995

La mobilisation de catégories ethniques (fondées sur la croyance subjective d'appartenance à un groupe) permet d'envisager le rôle de facteurs culturels qui distingueraient des groupes entre eux, notamment sur la question du rapport à l'écrit. Pour ce qui est de l'institution scolaire, Charlot (1997) montre l'essence épistémique du rapport au savoir construit et proposé (imposé) par l'école française. Pour lui, le savoir n'existe que pour *le sujet engagé dans un rapport au savoir*. C'est un rapport du *sujet sachant qu'il sait*, du sujet connaissant à son monde. Ce rapport résulte du rapport d'objectivation-dénomination⁴ – donc d'un rapport au langage. Le savoir y est un objet qui *s'acquiert*, un contenu intellectuel qui peut être transmis. Il est à distinguer de *l'apprentissage* de savoir-faire ou savoir-être. Cet objet est ontologiquement défini par le caractère scriptural de ses sources et de son évaluation, mais aussi des outils qui permettent d'y accéder (Charlot, 1997, chap. v). Ce savoir-objet - que l'institution scolaire française a construit et pose comme allant de soi- prend forme à travers *le langage*, notamment écrit, qui le distancie *apparemment* du sujet. Ce processus constitue à la fois le savoir-objet et le "sujet- sachant- qu'il-sait."

Dans cette perspective, le caractère scriptural du savoir constitué comme tel par l'école est central : outre le fait que la mise à l'écrit doit permettre de distancier ce savoir du sujet apprenant, c'est l'écriture-même qui permet de poser le langage comme objet de savoir. L'écriture doit constituer un moyen d'apprendre tout autant qu'elle doit permettre à l'apprenant de restituer ses savoirs, afin que l'enseignant puisse en juger.

La centralité de l'écrit dans la définition d'un rapport épistémique au savoir, ainsi que l'enjeu que constitue l'engagement du sujet dans ce rapport amènent à s'interroger sur l'engagement d'élèves dits "en échec dans l'apprentissage du lire-écrire" dans ce rapport au savoir particulier.

Les élèves avec lesquels j'ai travaillé n'ont pas (ou peu) été scolarisés avant leur arrivée en France. J'avais donc supposé que la migration, qui les a mis en contact avec l'école (française), les avait confrontés pour la première fois à un type de rapport au savoir tel que décrit plus haut.

⁴ Ma recherche me permet aujourd'hui d'envisager l'idée selon laquelle un rapport au savoir ne serait pas un rapport d'objectivation – dénomination, mais un rapport de soi à soi, dans un contexte de formation, rapport qui permettrait l'appropriation de savoirs, savoir-faire, savoir-être, mais aussi "savoir se dire" (?), traduits par l'insertion de nouveaux sens dans un réseau de significations antérieurs, que l'on pourrait appeler "imaginaire", vision du monde que l'on interprète et agit.

Chez Charlot, le savoir est envisagé comme un objet, stabilisé, que l'on peut s'approprier, je me propose quant à moi de penser le "savoir" comme "subjectivé", contribuant à une interprétation du monde, nécessairement mouvante. Mais développer cet axe de réflexion n'est pas l'objet du présent article.

La migration générée par et générant une “conjonction de circonstances⁵” (Christin, 2009 : 35) aurait fait varier la place de l’écrit, et la situation des élèves sur un continuum de littératie (Hornberger, 2003) relatif au contexte de son exercice, le rôle de l’école étant dès lors d’accompagner l’élève dans ce déplacement épistémologique. Une des modalités possible de cet accompagnement consiste en l’explicitation des codes scolaires. C’est l’hypothèse sous-jacente à la notion d’*empowerment* développée en France par François Dubet (2004, notamment). Pourtant, la rencontre d’adolescents migrants scolarisés tardivement laisse entrevoir des pratiques d’écritures antérieures et contemporaines à leur venue en France que l’on pourrait qualifier d’expertes, en dépit desquelles ces jeunes sont perçus par les représentants de l’institution scolaire comme faiblement littératiés.

L’action menée à l’occasion de cette recherche repose sur la mise en tension des notions suivantes : migration, intégration scolaire et acculturation à une forme scolaire de littératie, travaillées au prisme de l’hétérogénéité, celle de l’écriture et celle des élèves qui composent les classes et plus largement l’école.

La fabrique du projet : hétérogène et divers au premier plan

La pensée écran ou l’origine picturale de l’écriture

Les approches du rapport au savoir et à l’écrit, présentées plus tôt, semblent fondées sur le postulat d’une essence verbale de l’écrit, et tirent d’un rapport au langage et au monde une forme de rapport à l’écrit et au savoir.

A.-M. Christin, quant à elle, insiste sur le métissage qui donne naissance à l’écriture : celui du verbal et du graphique, à travers le support, qui devient dès lors essentiel à la naissance de l’écrit. Cette importance accordée au support, à l’écran -qui permet non seulement de représenter les phénomènes, de les figurer, mais qui les symbolise- le pose comme premier, fondamental à l’apparition de l’écriture. C’est alors le fait de poser une représentation sur un support choisi, délimité qui donnera à la représentation valeur de symbole. Le choix de l’image, du pictural est donc motivé par l’idée de mettre en lumière l’aspect de l’écrit relégué par les définitions du rapport épistémique au savoir, c’est-à-dire l’importance capitale d’éléments antéprédicatifs : la surface, l’écran, (l’intention ?) du geste graphique, importance tout aussi capitale que celle du langage, dans la mesure où cet écran attribue aux figures le caractère de symbole. L’écran et ses contours sémantisent les traces qui y figurent tout autant que ce qu’elles représentent, à quoi elles réfèrent.

⁵ CHRISTIN, A. M. (1995, 2009 : 35)

La diversité des langues et des représentations comme point de départ

Tout apprentissage peut être vu comme une modification des représentations, un changement, une mise en déséquilibre de ce que celui qui apprend savait ou croyait savoir. Pour que ce déséquilibre soit possible, il faut que le sujet apprenant soit assuré par ailleurs. “Pour accéder à cet espace de construction de connaissances ainsi perçu comme dangereux, menaçant, il convient de disposer d’un ailleurs compensatoire, d’un nid symbolique et imaginaire où se réfugier, d’un ancrage où notre parole est reconnue valeureuse et d’où elle assigne à autrui des places et des représentations familières.” Pour que cet ailleurs compensatoire ne soit pas menacé à l’école, celle-ci devrait laisser une place à “ce qui le constitue intimement, la langue qu’on y parle et qui le soutient dans son avenir quotidien” (Coïaniz, 2001 :15-16).

L’école se devrait donc, pour n’être pas coupée de ses élèves, de ne pas les amputer de leurs langues et de leur rapport à elles. Ne pas les ignorer, les accueillir et s’appuyer sur elles, qu’elles soient des variétés du français ou des langues plus éloignées. Il s’agit de construire un savoir commun, notamment langagier, qui se rapproche d’une norme scolaire implicitement attendue par l’institution, sans ignorer les pratiques et représentations des personnes qui composent principalement l’école, les élèves.

A cette fin, Castellotti (2012), partant du constat flagrant de la non-prise en compte des productions propres aux élèves, y compris “francophones”, propose de “renverser la logique de l’éducation linguistique à l’école” en prenant appui sur la diversité linguistique et culturelle des élèves plutôt qu’en “s’appuyant sur une norme uniforme supposée a priori maîtrisée par tous.” Je tente d’adapter cette invitation à ma problématique en proposant de *cesser de s’appuyer sur une conception de l’écrit uniforme a priori partagée par tous*.

La pluralité des élèves

Pour travailler avec des jeunes qui n’avaient pas été scolarisés avant leur arrivée en France, je me suis logiquement rendue dans une structure spécifiquement pensée pour ces élèves, une classe d’accueil pour élèves nouvellement arrivés et peu ou pas scolarisés antérieurement (CLA-NSA⁶). Cette classe accueille des jeunes âgés de onze à seize ans qui ont en commun la migration, vécue seuls pour certains (mineurs isolés), ou en famille.

⁶ J’utilise le terme en vigueur au moment de mon intervention au printemps 2012 : CLA-NSA. La circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 les a transformées en UPE2A.

Je suis aussi intervenue dans une classe de 3^{ème} SEGPA (section d'enseignement général et professionnel adapté) dont l'effectif de seize élèves comprenait sept élèves ayant migré. Parmi eux, cinq ont été scolarisés en CLA-NSA, un est arrivé sans scolarisation antérieure en CE2, et un a suivi une scolarisation ordinaire en Italie, pays dans lequel il est arrivé durant sa petite enfance. Les critères d'orientation en SEGPA sont “des difficultés scolaires graves et durables auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien et l'allongement des cycles. Les élèves ne maîtrisent pas toutes les compétences et connaissances [...] attendues à la fin du cycle [2] et présentent [...] des lacunes importantes dans l'acquisition de celles prévues à l'issue du cycle [3].” Leur âge (d'une année au plus supérieur à l'âge “normal” d'un élève de 3^{ème}), ajouté à la courte durée de scolarisation de certains d'entre eux (près de 40 %) ne permet pourtant pas de penser qu'ils ont bénéficié de longues remédiations ou de maintien dans les cycles.

Les origines géographiques des élèves avec lesquels j'ai travaillé sont diverses : France, Kosovo, Maroc, Italie, Afghanistan, Maroc, Algérie, Angola, Arménie, Congo-Kinshasa, Mongolie, Sri Lanka, Tchad, Tchétchénie, Turquie. Varient également leurs âges, les langues qu'ils connaissent, leur niveau de français, leur niveau scolaire - qui toutefois est pour tous considéré comme inférieur au niveau normalement attendu à leur âge, ce qui semble être le seul point commun que l'institution leur reconnaît. La caractéristique principale de ces classes, outre l'allophonie des élèves, tient aux yeux des enseignantes en deux mots : diversité, hétérogénéité.

Mon intervention dans ces classes a également des origines diverses, d'une part l'envie de mener une action auprès de jeunes migrants non scolarisés antérieurement, ancrée dans un travail de thèse, et d'autre part une demande institutionnelle de formation d'enseignants de SEGPA accueillant des élèves non francophones et dits “en difficulté langagière⁷”.

Des ateliers passerelles

De la conception ...

Partant de ces éléments, j'ai imaginé un dispositif dont je souhaitais qu'il soit à la fois ancré dans le contexte institutionnel, et ouvert à l'expérience antérieure, en tous cas pas uniquement scolaire des élèves. Pour ce faire, je me suis appuyée sur les programmes d'arts plastiques au collège qui mettent en avant la sollicitation de l'initiative des élèves et la facilitation de l'accès à l'autonomie. “Cette part d'autonomie ainsi que les initiatives dont les élèves font

⁷ Formation intitulée “ajuster les approches didactiques et développer les démarches pédagogiques adaptées aux difficultés langagières des élèves de SEGPA, remédier aux difficultés du langage oral et écrit”.

preuve dans la conduite de leurs projets jusqu'à leur réalisation se manifestent aussi dans des situations d'échange oral, individuelles ou collectives. Du fait de la pratique, leur réflexion autour [...] de leur production est fondée sur un vécu qui nourrit l'expression orale. Cela peut également prendre la forme de notations écrites" (BO spécial du 28/08/2008, p. 2). Je souhaitais également pouvoir répondre à la demande institutionnelle qui m'était soumise⁸. Mon intervention prendrait donc la forme d'ateliers d'arts plastiques qui permettraient, outre un détour pour atteindre des objectifs langagiers, de travailler à partir du concept de pensée-écran développé par Christin, de mettre en lien les activités plastiques des élèves avec des pratiques d'écriture envisagées selon trois axes : la construction du récit, stimulant l'imaginaire ; le geste graphique, rapport sensible au signe et à son support ; et de façon transversale aux deux précédents, la trace, l'inscription durable de la langue sur des supports variés.

Castellotti et Moore (2011) montrent que l'utilisation de dessins d'enfants et des discours dont ils sont le support, permet à la fois de légitimer aux yeux de l'enfant le discours qu'il produit sur sa propre production, et de "co-construire un espace d'interprétation et ainsi, d'ancrer la recherche dans l'action, notamment didactique." (p. 119). L'approche des représentations par les arts plastiques devrait, en outre, ouvrir les possibilités de figuration des enfants au sensible et à l'imaginaire (Moore et Castellotti 2011 : 131), et non les restreindre au caractère épistémique de l'écrit scolaire. Les créations des élèves, mêlées à leurs discours "construisent un *poly-texte*, qui demande de le comprendre pour, aussi, *se* comprendre" (ibid. 119). J'interprète l'emploi du réfléchi *se* dans un sens mutuel, se comprendre signifierait alors se comprendre l'un l'autre, et pour le chercheur comprendre l'élève. Le chercheur doit donc faire place à l'expérience du sujet avec lequel il travaille à la co-construction d'une interprétation. Or, s'ouvrir à l'expérience des élèves, c'est aussi s'ouvrir à leurs langues, et la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle permet de prêter attention à la "diversité des modalités de construction et d'évolution des ressources en lien avec les dimensions [...] cognitives, affectives et identitaires qui les accompagnent, [ainsi qu'aux] réglages identitaires auxquels se livre en permanence celui qui développe consciemment un profil plurilingue et pluriculturel ressenti comme un atout social" (Zarate, 2008 : 177, Castellotti & Moore 2011 : 248).

Ces dernières considérations théoriques et méthodologiques m'ont amenée à formuler comme suit les objectifs des ateliers :

⁸ ibid.

- faire construire des représentations de l'écrit qui accordent une place aux expériences des élèves
- travailler la scripturalité de l'écrit⁹
- proposer une approche qui laisse une place aux dimensions sensibles, imaginaires autant que verbales de l'écriture
- développer une compétence plurilingue (donc plurilittératie) et pluriculturelle
- permettre aux élèves de réfléchir aux rôles et fonctions de l'écrit à l'école et hors de l'école

... à la mise en œuvre

Lors des ateliers, j'ai soumis aux élèves les deux images suivantes (figure 1, idéogramme chinois ; figure 2 planche extraite de Michaux, H., 1951, *Mouvements*. Paris, Gallimard) qui ont servi de support à une réflexion collective sur le thème de l'écriture, soulevant notamment la question des liens et/ou des ruptures entre ce qui serait constitutif du dessin d'une part, et de l'écriture d'autre part.

⁹ c'est-à-dire sa matière, ses aspects tangibles sans qu'il s'agisse pour autant de graphisme au sens scolaire du terme



Figure 1



Figure 2

Par la suite, les élèves ont été invités à produire un troisième élément, susceptible de poursuivre la série ainsi entamée¹⁰, puis, des entretiens individuels ont fourni l'occasion aux auteurs des œuvres, les élèves, d'en livrer un commentaire. Ces entretiens ont également permis des échanges autour des pratiques d'écriture des élèves interrogés.

Ces ateliers (répartis sur huit séances) et les discussions qui les ont accompagnés ont permis de mettre en lumière plusieurs éléments susceptibles de nourrir une réflexion sur la didactique de l'écrit dans le cas particulier de jeunes supposés faiblement littératiés¹¹.

Tout d'abord, certains des élèves qui ont participé à cette recherche semblent avoir construit un rapport épistémique au savoir avant leur arrivée à l'école française : leurs pratiques montrent en effet que, d'une part, ils utilisent l'écrit pour planifier des tâches, les structurer – mettant ainsi à distance l'objet qu'ils sont en train de créer, et que, d'autre part, ils ont recours à des sources écrites desquelles ils retirent un savoir, et qu'ils écrivent aussi pour apprendre (à écrire le français, notamment) et retenir leurs leçons.

Mais leurs pratiques d'écriture ne se limitent pas à ces aspects cognitifs. Elles endossent une grande diversité de fonctions : épistémique, esthétiques (les œuvres des élèves montrent le goût et l'intérêt de certains d'entre eux pour les aspects purement scripturaux de l'écriture : figure 3 "Fleur mongole", par exemple dénote d'une attention particulière portée à la mise en espace de l'écrit et de ses ornements, que l'on retrouve dans d'autres productions comme celle reproduite aux figures 4 – avec le souci du cadre-, 5 et 6).

¹⁰ Je remercie Anne Bouin pour la discussion que nous avons eue à ce sujet.

¹¹ Toute la question résidant alors dans ce qui constitue ce jugement : la compétence effective des élèves à écrire en français, ou dans une autre langue ? Leurs représentations de l'écrit, de ses fonctions ? Leurs pratiques ou celles auxquelles ils sont confrontés, dont ils sont témoins ou qu'ils jugent importantes ?

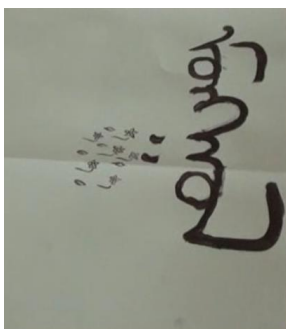


Figure 3, Misheel

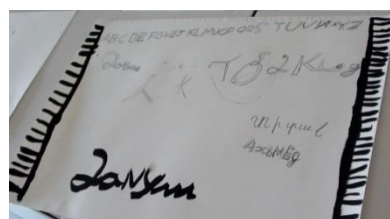


Figure 4, Danush

Certains élèves nous ont aussi confié pratiquer l'écriture créative dans leur langue, poèmes en mongols, ou contes en arménien par exemple. Pour d'autres, ces ateliers ont été l'occasion d'exprimer à la fois des appartenances et des compétences littéraires auxquelles l'école était jusque-là restée aveugle. Les figures 5 et 7, très différentes l'une de l'autre, peuvent pourtant être rapprochées du fait qu'elles introduisent à l'école des éléments de connaissance et de compétence de leurs auteurs dans l'écriture d'autres langues (l'arabe pour la figure 7 et le gorane pour la figure 5).



Figure 5, Fatime



Figure 6, Fatime

Ces plurilittératies, qui apparaissent ici (figures 5 et 7) comme étant le fait d'élèves migrants qui ont construits des compétences hors l'école, naissent aussi parfois au sein de la classe, à l'occasion précisément des ateliers proposés. C'est ce qu'illustre la figure 4, sur laquelle un élève de la CLA-NSA a pris l'initiative de collecter auprès de ses camarades des "échantillons" des différents systèmes d'écriture en présence. Cet exemple, mais celui aussi rencontré dans la classe de SEGPA où un élève français "monolingue" a sollicité l'aide de certains de ses pairs pour écrire son prénom en caractères arabes, ajouté à l'observation des circulations qui se sont fait jour durant les ateliers, me semblent éclairer le plaisir et l'intérêt suscités par les expériences scolaires ou extra-scolaires des pairs. Plaisir et intérêt qui opèrent comme source d'appropriation, de construction de connaissances propres à celui qui utilise pour son œuvre propre les expériences des autres.

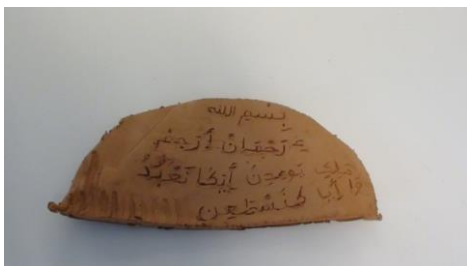


Figure 7, Abdelghani

Aux objectifs énoncés ci-devant répondent les analyses - construites en collaboration avec les élèves - de leurs pratiques, de leurs œuvres commentées, de leurs représentations. Ces analyses tendent à montrer une grande diversité des pratiques et représentations, diversité qui, prise au sérieux, devrait constituer une ressource protéiforme pour la didactique de l'écrit. Ressource protéiforme, parce qu'elle revêt des atours linguistiques (N. Auger a montré comment comparer les langues pour en apprendre d'autres), qu'elle permet une pédagogie du détour (par les arts plastiques notamment), qu'elle s'enracine dans l'expérience des élèves pour travailler leur créativité, mais encore parce qu'elle me semble permettre d'accompagner les élèves dans le tissage d'un réseau qui les aide à assumer leurs appartenances plurielles, évolutives et non exclusives les unes des autres.

En guise de conclusion

C'est la mise en tension de deux conceptions de l'écrit qui a présidé à ce projet : d'un côté l'omniprésence à l'école d'un rapport épistémique au savoir fondé sur une mise en objet de la langue et du monde (Charlot, 1997), et de l'autre une conception métisse de la genèse de l'écrit insistant sur ses origines verbales (langagières) et graphiques (gestuelles, spatiales et sensibles). Du point de vue didactique, le choix a été fait de s'appuyer sur des approches centrées sur les élèves, leurs représentations, leurs productions, leurs histoires. Il s'agissait de prendre appui sur la diversité constitutive des classes choisies pour la recherche pour construire, plus tard, une norme partagée.

A cette norme devait initialement mener la prise de conscience d'éléments expérientiels liés à la migration, qui, en déplaçant les élèves, aura aussi fait varier leur place sur un continuum plurilittératié (Hornberger 2003) tant du point de vue du contexte (devenu scolaire), des représentations et compétences en lien avec l'écrit, que des langues en jeu. Mais la mise en regard des objectifs initialement fixés et des analyses que j'ai pu livrer, largement appuyées sur les productions des élèves et leur engagement, me permettent de dépasser mes propres

représentations. Cette recherche reposant sur la construction de sens par le chercheur et les autres sujets qui y sont engagés, dans un processus de co-interprétation, impose d'accepter l'inattendu, l'impensé, et même de compter sur eux. Suivant des orientations sous-jacentes, partant de ses questionnements, le chercheur, maître de ses analyses, se laisse instabiliser par des rencontres singulières posant ainsi la recherche comme une écriture de la pensée en migration, la migration comme un processus d'altération (de modification) socialisée, c'est-à-dire qui se fait dans la rencontre. Des rencontres qui déstabilisent les représentations du chercheur, et le mettent en mouvement.

Castellotti, Véronique "De la pluralité aux normes ou renverser la logique de l'éducation linguistique à l'école" in Dreyfus, M. & Prieur, J.M. *Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques*. M. Houdiard, Paris, 2012

Castellotti, Véronique & Moore, Danièle

- a) "Dessins d'enfants, recherche qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme" in BLANCHET, Ph. & CHARDENET, P. *Guide pour la recherche en didactique des langues*. Paris, Eds Archives Contemporaines, Paris, 2011
- b) "La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept" opus cité.

Charlot, Bernard, *Du rapport au savoir*. Anthropos, Paris, 1997.

Christin, Anne Marie, *L'image écrite ou la déraison graphique*. Flammarion, Paris, 1995

Coianiz, Alain, "Quand dire c'est se faire" in FIOUX, P. (dir) *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*. Karthala, St-Denis de la Réunion, 2001

Dubet, François, *L'école des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?* Seuil, Paris, 2004

Lahire, Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. PUL, Lyon, 2000

Lorcerie, Françoise, *L'école et le défi ethnique*. INRP, Paris, 2003

Lorilleux, Joanna

- *Regards croisés de familles et d'enseignants sur la scolarisation d'enfants roms allophones en Indre-et-Loire*. Mémoire de master II recherche sous la direction de V. Castellotti. Université Fr. Rabelais, Tours, 2011
- "Le paradoxe de la classe, ou l'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation." in *Glottopol 23, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. 2014

Poutignat, Philippe, Streiff-Fenart, Jocelyne, *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, 1995

Rancière, Jacques, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard, Paris, 1987

Williams, Patrick, "L'écriture entre l'oral et l'écrit. Six scènes de la vie tsigane en France", in Fabre, D. *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes*. MSH, Paris, 1997